

POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade

Adriana Cavalcanti dos Santos
Universidade Federal de Alagoas

Carlinda Leite
Universidade do Porto

Resumo

O artigo se materializa no intercruzamento discursivo de responsáveis de Agrupamentos de Escolas em Portugal, ao refletirem sobre a medida política em curso neste país que suporta o Projeto do Autonomia e Flexibilidade Curricular. Esta política, que reconhece a escola como espaço de inclusão e equidade social, e por isso responsável pela aprendizagem de todos os alunos, legitima o poder de decisão curricular das instituições escolares e reconhece os professores como agentes reconfiguradores do currículo prescrito em nível nacional. A análise dos dados nos permite inferir fronteiras e tensões provocadas pelas necessárias mudanças e inovações das concepções e práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade. Neste *movimentum* de contextualização do currículo prescrito pelo governo central, tradicionalmente imposto às escolas, ocorrem constrangimentos e sentimentos de incertezas políticas, aliados ao entendimento do currículo como projeto de escola.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Autonomia; Flexibilidade.

Abstract

The article is based on the discursive interchange of Portuguese School Cluster's leaders, when reflecting on the political measure that supports the Project of Autonomy and Curricular Flexibility currently being implemented in Portugal. This policy, which recognizes schools as institutions of social inclusion and equity, and therefore responsible for the learning of all students, legitimizes schools' curricular decision-making power, and recognizes teachers as agents in the reconfiguration of the curriculum prescribed at a national level. The analysis of the above mentioned data allows inferring the existence of boundaries and tensions resulting from the necessary changes and innovations in curricular conceptions and practices, based on principles of autonomy and flexibility. In this *movimentum* of contextualization of the curriculum prescribed by the central government, traditionally imposed to all schools, arise constraints and feelings of political uncertainty, allied to the understanding of the curriculum as a school project.

Keywords: Curricular policies; Autonomy; Flexibility.

Introdução

No cenário de profundas discussões sobre novas concepções epistemológicas de currículo que visam romper com a perspectiva tradicional, que o limita ao conjunto de conteúdos disciplinares a serem transmitidos pelos professores e que devem ser aprendidos pelos alunos, em Portugal está a ser implementada uma política de mudança curricular que visa deslocar parte da responsabilidade do governo central para as escolas. Dito de outra forma, esta política pretende quebrar com a tradição de um currículo prescrito, a ser seguido de igual modo em todo o território nacional, para uma nova orientação que faça das escolas lugares de decisão curricular (LEITE, 2003, 2006; LEITE; FERNANDES, 2010) e dos professores agentes dessa decisão (PRIESTLEY, BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015). Neste sentido, às instituições escolares são dados “poderes” para planearem uma parte do seu tempo curricular apoiadas em princípios de autonomia e de flexibilização que implicam uma contextualização do currículo prescrito a nível nacional (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018).

Fundada nos princípios de autonomia e flexibilidade, a medida política que institui mudanças curriculares em curso em Portugal tem implicações no planeamento de uma gestão curricular ativa no *locus* da escola. Pretende-se que estas instituições assumam uma prática profissional que “permitirá configurar um currículo mais adequado às especificidades da população escolar e, portanto, um currículo que proporcione uma formação de maior qualidade” (LEITE, 2005a, p. 21). A concretização da referida mudança, em regime de experiência pedagógica no ano escolar de 2017-2018, por meio do Despacho nº 5908/2017, e sendo extensiva a todas as unidades escolares do País a partir do próximo ano letivo, deu-se pela implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

O PAFC possibilita às escolas aderentes à vivência de uma gestão curricular autônoma e flexível, “considerados os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PORTUGAL, 2018, p.4). Uma análise deste discurso permite inferir se tratar de uma concepção que considera o currículo como projeto (PACHECO, 2008), isto é, prevê que o currículo prescrito em nível nacional seja reconfigurado, em cada escola, tendo em conta, quer os princípios, valores e áreas de competências delimitados pelo Ministério da Educação (ME), quer as que resultam das especificidades e características dos alunos. Como em outro lugar é referido, se prevê que o currículo seja contextualizado (LEITE; FERNANDES., 2012)

É tendo por pressupostos os princípios de autonomia e flexibilização que, neste artigo, são analisadas opiniões de responsáveis de Agrupamentos de Escolas¹, do 1º ciclo da Educação Básica, sobre a gestão do currículo a partir da implementação do PAFC. O artigo problematiza: qual a concepção dos responsáveis de Agrupamentos de Escolas sobre a implementação do PAFC a partir dos princípios de flexibilidade e autonomia curricular? Como vêm gerenciando as ações do referido projeto em prol da aprendizagem de todos os alunos?

Enquadrado por estas interrogações, o artigo, depois de caracterizar a medida política do PAFC e explicitar o procedimento de pesquisa, interpreta perspectivas de responsáveis de escolas do 1º ciclo da Educação Básica sobre esta política.

“Novo” enquadramento curricular dos Ensino Básico e Secundário em Portugal: contexto do PAFC

Justificado no ideário de promoção da qualidade das aprendizagens de todos os alunos nas escolas portuguesas, o ME, em 2017, em Portugal, lançou uma política que reconhece a autonomia das escolas e os professores como agentes de decisão curricular (LEITE, 2006; LEITE; FERNANDES, 2010, 2012; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015). Como é referido no discurso legal (PORTUGAL, 2017a, p. 13881), esta política é “motivada pela valorização da escola e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos”. Como se depreende, tal ideário reconhece os professores enquanto configuradores do currículo, isto é, “com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (PORTUGAL, 2017a, 13883). Nesse entendimento, e tal como é proposto por Trindade e Cosme (2010), é necessário um diagnóstico das situações vivenciadas por cada escola que apoiem projetos de intervenção capazes de responder às dificuldades identificadas. É esta ideia que está na base do movimento que reconhece nos professores competências para serem configuradores do currículo e que concebe a escola como uma instituição curricularmente inteligente (LEITE, 2003), isto é, com um potencial de qualificação que permite conhecer-se e, a partir desse conhecimento, planejar ações futuras.

Como é evidente, o reconhecimento dos professores como decisores curriculares e das escolas com competências para tomarem decisões adequadas às situações com que convivem está associado à intenção de se conseguir um currículo socialmente mais justo. Por outro lado, a promoção da qualidade das aprendizagens de todos os alunos tem subjacente o entendimento de uma cultura organizacional colaborativa (HARGREAVES, 1998; SANTOS GUERRA, 2002; LEITE; PINTO, 2016), que entende a “diferenciação curricular e pedagógica como desafio epistemológico” (TRINDADE; COSME, 2014, p. 21), e as escolas dotadas de uma autonomia que advém da descentralização curricular (BOLÍVAR BOITIA, 1999; APPLE, 2008). É no quadro destas ideias que se situa a flexibilização curricular e que implica deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, tradicionalmente “vigiados” pelo governo central, para as escolas, passando estas, no âmbito da gestão curricular, a serem reconhecidas como *locis* de decisão concretizadas em instâncias grupais (equipes escolares) e individuais (professor como decisor do currículo flexível).

Neste cenário de mudanças e inovação curricular, as escolas e os professores são convidados a mobilizarem competências para gerir e tomar decisões curriculares assentes

na intenção de promoverem aprendizagens de todos os alunos. É neste contexto que, em Portugal, se situa o processo de redefinição, ainda em curso, do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mediante a construção de um Referencial Curricular que define o estabelecimento do Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) (PORTUGAL, 2018) e o estabelecimento de Aprendizagens Essenciais (AE), assentes neste perfil que garantam uma “ascensão epistêmica” de todos os alunos. A este propósito, Young (2014, p. 200) lembra-nos que “a ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato ascender”. Por isso, no quadro deste entendimento, o poder de decisão curricular das escolas e dos professores tem como fronteiras os elementos curriculares emanados pelo Ministério da Educação, a saber, planos curriculares, AE, PA, Metas curriculares e demais documentos legais que regulam a autonomia conferida aos professores. É nesta tensão entre seguir o currículo prescrito e tomar decisões que contemplem as situações com que convivem os professores nos seus quotidianos docentes que, como se mostra neste artigo, ocorre o PAFC.

Estabelecendo uma relação entre PA e o PAFC, as mudanças previstas para transgredir a ideia de um currículo homogêneo, único e igual para todos (MOREIRA, 2002; LEITE, 2006), por uma proposta curricular assente na diversidade e heterogeneidade dos sujeitos da aprendizagem, tem como intenção proporcionar uma articulação horizontal e vertical dos conteúdos das distintas disciplinas que favoreçam a construção desse perfil de alunos à saída da escolaridade obrigatória. Como é referido no discurso legal (PORTUGAL, 2017b, p.15484), pretende-se que seja trilhado um caminho a partir de “diferentes vias e percursos que os alunos podem escolher, que assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória”. Por outro lado, e como é enunciado no discurso político, visa-se contribuir “para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento [planejamento] e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos” (PORTUGAL, 2018, p. 24).

Realce-se que estas mudanças curriculares têm na sua base ideias veiculadas por outras medidas políticas, de que é exemplo o Programa de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Este programa, instituído no desejo de combater o insucesso, teve como intenção garantir a promoção de um ensino socialmente mais justo para todos, isto é, de um currículo assente em intervenções pensadas pelas escolas que contemple as especificidades que as caracterizam. Como é enunciado em documento legal, esta medida tem como intenção:

Valorização da diversidade, da igualdade de oportunidade e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública, em articulação com os municípios e comunidades intermunicipais, que com aquelas desenvolvem projetos de convergências e complementaridade. (PORTUGAL, 2018, p.4)

Refira-se ainda que o PAFC, enquanto medida política, se orientou na intenção de romper com uma concepção de currículo que privilegiou processos enquadrados por Metas prescritas para todo o território português da responsabilidade de governos anteriores e com outras concepções de educação. As referidas Metas foram homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, isto é, do governo que antecedeu o que instituiu o PAFC, e que determinou que elas seriam aplicáveis ao currículo nacional do ensino básico nas disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica (PORTUGAL, 2012a), prevendo-se que, progressivamente, estas Metas fossem aplicáveis às demais áreas.

As Metas Curriculares, sendo específicas de cada disciplina ou área disciplinar, definem a aprendizagem essencial, assente em conhecimentos e capacidades a desenvolver por cada aluno, e são organizadas, por ano de escolaridade ou por ciclo de ensino, de modo a garantir a progressão curricular. Recorrendo à legislação que instituiu estas Metas, elas são entendidas como “meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais” (PORTUGAL, 2012a, p. 39853).

Em síntese a medida política do PAFC, em experiência em Portugal no ano letivo 2017-2018, surge no quadro de uma tensão entre uma concepção de currículo tecnicista que justificou as Metas Curriculares e uma concepção de currículo que reconhece a importância da intervenção dos professores nos processos de decisão curriculares. Como já foi referido, esta última concepção apoia-se na crença de que o poder de agência dos professores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015) pode ser gerador da concretização de um currículo que contempla distintas situações e, por isso, possa ser socialmente mais justo (CONNELL, 1999, 2012; SANTOMÉ, 2013; HYPÓLITO, 2010).

Procedimentos metodológicos

Na intenção de responder as perguntas de pesquisa atrás enunciadas, foi realizada uma investigação, de cunho qualitativo (VILELAS, 2009), que explora as contradições e os paradoxos entre o contexto da enunciação política e os contextos da prática (BALL, 2001, 2005; MAINARDES, 2006). Para isso, os discursos legais referidos no ponto anterior foram confrontados com percepções de responsáveis de Agrupamentos de Escolas, do 1º ciclo da Educação Básica, sobre a gestão e as mudanças curriculares, a partir da adesão ao PAFC. Dito de outro modo, o procedimento de análise contemplou e deu voz às perspectivas dos participantes (BAKTHIN, 1992; LINCOLN; GUBA, 2006).

Os sujeitos da investigação foram constituídos por três responsáveis de Agrupamentos de Escolas situados no Porto e nos arredores, a saber: uma professora, que simultaneamente assume a função de coordenadora do PAFC no agrupamento (neste artigo referenciada por PC); uma coordenadora do 1º Ciclo da Educação Básica (neste artigo referenciada por CA); e um adjunto da direção (neste artigo referenciado por AD).

A recolha dos dados empíricos que traduzam as opiniões desses sujeitos foi feita através de entrevistas semiestruturadas *in loco*, em 2018, a partir de um guião de entrevista que tinha por objetivo mapear percepções de responsáveis escolares sobre o PAFC e a sua relação com a medida política das Metas Curriculares, ambos implementados pelo Ministério da Educação em Portugal, embora pertencentes a governos com diferentes enquadramentos políticos. Os participantes, entres outras questões, foram interrogados sobre: como é que a escola se coloca frente ao PAFC e às Metas Curriculares? Como é que estas medidas políticas se articulam?

As opiniões enunciadas pelos entrevistados foram interpretadas pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1999; BAUER; GASKEL, 2002). É a partir dessa análise que são apresentadas as opiniões desses professores e gestores curriculares, e tecidas as considerações finais da investigação.

Apresentação de discussão dos dados

Na análise dos dados, as opiniões dos responsáveis de escolas acerca da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), e dos efeitos dessa medida na forma de se planejar/pensar o currículo na escola, foram organizadas em três grandes categorias: percepções de responsáveis escolares sobre o modelo/enquadramento do PAFC; concretização do PAFC nas escolares; Efeitos do PAFC na construção, pela equipe escolar, de uma concepção de currículo. A análise das opiniões dos entrevistados implicou que a segunda categoria fosse desdobrada em três subcategorias: O PAFC e “novas” formas de pensar e construir o currículo na escola; O lugar dos professores na configuração do currículo; os limites do PAFC num contexto de mudança de concepções curriculares.

É tendo por foco estas categorias de análise que a seguir são apresentados e interpretados os sentidos e significados enunciados pelos entrevistados, e que desvelam as percepções destes responsáveis de escola sobre o PAFC em processo de mudança do projeto político da educação em Portugal.

Percepções de responsáveis de escolas sobre o modelo/enquadramento do PAFC

O trabalho a desenvolver nas escolas, no âmbito do PAFC, no que diz respeito à promoção de práticas colaborativas entre professores para o sucesso nas aprendizagens dos alunos, implica a existência de condições e de apoio pedagógico dos responsáveis escolares, porque essa medida política confere às escolas o poder de gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e estabelecer a organização das matrizes de base (PORTUGAL, 2017a). No entanto, o sucesso do PAFC para a mudança curricular não depende apenas dos responsáveis pela gestão escolar, pois, como refere uma das

entrevistadas “podemos ter muito boa vontade enquanto órgão direção. E temos. Acreditamos que este é um Projeto que pode fazer a diferença. Mas se não tivermos os professores a trabalhar não conseguiremos nada (CA)”. Ou seja, é expressa a ideia de que os professores são peças centrais na construção da mudança em educação (LEITE, 2002, 2005b, 2006).

Conforme já foi referido, a adesão ao PAFC foi voluntária, situação que talvez justifique o fato de existir uma forte relação entre a ideologia desta medida política e as concepções de educação dos professores. Disso é exemplo o que é referido por uma das entrevistadas: “a flexibilização tem muito a ver com o que eu acredito de escola. A escola em Portugal evoluiu muito pouco” (AD). Como se depreende, o sucesso desta medida política implica a adopção de uma concepção de educação e de currículo que não estejam amarrados a prescrições normativas e ao cumprimento de Metas pré-estabelecidas. Implica também “reconhecer que nem todos (os professores) se posicionam da mesma forma perante as propostas educativas” (LEITE; FERNANDES, 2010, p.198), o que exige, na defesa de uma escola pública que a todos cria condições de sucesso, ter em consideração modos de envolvimento dos professores.

É igualmente neste sentido que as opiniões expressas pelos entrevistados apontam para um processo ainda inicial de entendimento da própria natureza do PAFC e de suas implicações na forma de gerir o currículo no interior da escola. Disso é exemplo o que é dito por uma das entrevistadas: “esta primeira fase é crucial, porque se nós não tivermos os professores a participar com motivação e orientados para uma ação articulada, não temos nada” (CA). Como é latente a toda proposta de inovação curricular, as ações a concretizar no âmbito do PAFC devem ocorrer “em diferentes frentes, relacionada com os mandatos político-educativos e curriculares atribuídos à educação, à escola e ao currículo e com o modo como se entende a função e papéis dos professores” (LEITE; FERNANDES, 2010, p.199).

Em um dos Agrupamentos de Escolas, *loci* de investigação, foi referido: “neste momento, uma grande parte dos professores percebeu minimamente o que se pretende [o PAFC]. Mas considero que nem todos conseguiram fazer [recontextualização curricular], porque há dias conversava com uma professora que dizia que andava muito perdida” (CA). Como se depreende do que foi expresso por essa entrevistada, o sucesso do PAFC como promotor de uma educação de maior qualidade, pelo que confere de autonomia e flexibilidade na gestão do currículo nas/pelas escolas, mantém relações estreitas com o crescimento profissional, e com os percursos de desenvolvimento pessoais e profissionais dos professores (HARGREAVES, 1998; DAY, 2001; NÓVOA, 2009).

O PAFC, ao introduzir nas escolas uma mudança de paradigma do currículo, implica, como referiu outro dos entrevistados, entender que “a flexibilização é uma maneira diferente de trabalhar. É uma mudança de mentalidades, de atitudes, portanto não é fácil” (PC). Esta opinião do gestor de um dos Agrupamentos de Escolas compreende-se quando, na história da educação em Portugal, o currículo prescrito pelo Ministério da Educação era pouco flexível, esperando-se que fosse concretizado de modo muito semelhante em todas as escolas do país. Esta nova concepção implica entender que os professores não são

exclusivamente aprendizes técnicos; são antes configuradores de um currículo que não deve ignorar as especificidades dos contextos e dos alunos com que trabalham (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012; LEITE; FERNANDES; SILVA, 2013).

Os professores entrevistados, considerando os lugares que ocupam na instituição escolar, concebem de diferentes formas o enquadramento do processo de autonomia e flexibilização curricular, como é evidente pelos depoimentos:

O modelo que a flexibilização curricular preconiza não é de fato o das Metas. O que se pretende não é que os alunos alcancem as Metas. Mas que desenvolvam as Aprendizagens Essenciais. Portanto, o documento referencial para o projeto da flexibilização curricular não são as Metas, não são os Programas. Eles continuam em vigor como documentos de apoio. (CA)

A flexibilização não interfere com as Metas, porque essas coisas ficaram em *stand-by*. Saíram para alguns níveis da escolaridade Aprendizagem Essenciais, mas as metas continuam, não foram revogadas como se falava que iam ser. Portanto, há um desfasamento entre o que está nas Aprendizagens Essenciais e as Metas. (AD)

Emergem dos enunciados supracitados os conflitos que estão a ser vividos por gestores escolares e professores nos modos de pensarem e desenvolverem o currículo. Enquanto a medida política que estabeleceu as Metas Curriculares pressupunha os professores como meros técnicos cumpridores de um currículo prescrito de igual forma para todas as escolas portuguesas, o PAFC reconhece-os e exige-lhes que tenham um papel ativo como agentes de configuração curricular (LEITE, 2006; LEITE; FERNANDES, 2010, 2012; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015). Apesar deste reconhecimento, associado ao PAFC, o ME definiu as Aprendizagens Essenciais, entendendo-as como orientações que guiam os projetos educativos e curriculares das escolas. Como neste artigo já indicamos, a concepção de currículo que está na base do PAFC entende-o como Projeto, isto é, como um processo que nas dinâmicas da sua configuração e desenvolvimento tenha em consideração a diversidade de situações educativas e as características da população escolar (LEITE, 2002; MOREIRA, 2002; LEITE; FERNANDES, 2010; CANDAU, 2011), tal como é expresso no documento legal do PAFC:

[...] conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas “Aprendizagens Essenciais”, a partir dos quais as escolas definem as suas opções metodológicas e fazer adequações curriculares mediante desempenho dos alunos nas aprendizagens com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no ‘Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 2017a, art.2).

Em síntese, às escolas é reconhecida uma autonomia relativa que coloca os professores diante de desafios e dilemas nos processos de gestão que tornem as suas práticas

curriculares mais inclusivas e promotoras do sucesso escolar para todos os alunos, uma vez que a autonomia e a flexibilização curricular em sua gênese propõe uma “centralidade atribuída aos alunos nos projectos de educação escolar” (TRINDADE, 2012, p. 83). Como se depreende, este “novo” entendimento do currículo é facilitado quando as escolas já tinham uma cultura institucional próxima das orientações do PAFC. Disto é exemplo o que foi referido por uma das entrevistadas: “o que chamamos agora flexibilização: a participação dinâmica dos alunos nas atividades, nas propostas de Projetos, nós já fazemos isso, não com este nome, a nível deste [primeiro] ciclo, não é problemático (PC)”.

É de realçar que os desafios que estamos a referir são menos exigentes para os professores dos primeiros anos de escolaridade, uma vez que é o mesmo professor que assegura os processos de ensino-aprendizagem de todas as áreas disciplinares. Como foi referido por uma das entrevistadas:

Uma vez que é monodocência, há liberdade do professor trabalhar as várias áreas da forma que ele quiser. E, também, fazer o trabalho colaborativo com os colegas por grupos de ano. Portanto, no primeiro ciclo da educação básica não é tanta a diferença; é uma questão mais de nomenclaturas e de uma nova forma de organizar o currículo. Mas há escolas que já o fazem, e há autonomia para isso. (AD)

Acrescente-se que, nesse nível de escolaridade, a ação curricular é concretizada pelo regime da monodocência, isto é, assegurada apenas por um professor ou professora. Por isso, é considerado ser mais fácil a existência de Projetos de trabalho interdisciplinares que permitam a participação dos alunos e o reconhecimento dos seus diferentes ritmos de aprendizagens. Apesar disso, necessário se faz discutir o processo de aprendizagem escolar, enquanto justiça curricular (CONNELL, 1999, 2012; SAMPAIO; LEITE, 2015), como expressam os excertos:

Tem que se dar sentido às aprendizagens. Mas não se pode baixar o nível de exigência. É um equilíbrio muito difícil, porque temos alunos de facto com muitas dificuldades, que provêm de contextos familiares muito complicados, muito pouco estimulantes. Contextos com muita violência e com muita falta de condições básicas de vida, que comprometem significativamente. (CA)

A flexibilização é tudo. Há meninos que precisam de mais tempo, mas isso é falado e discutido. Mas legalmente não leva a nada, porque a nossa opinião fica em ata, nós podemos falar nisso tudo, mas as diretrizes são outras. (PC)

No contexto do PAFC, no tocante às decisões das escolas e dos professores que venham a tornar possível a operacionalização de um currículo que dê sentido às aprendizagens dos alunos, é preciso ter em atenção aspectos relacionados quer com a autonomia das escolas e dos professores, quer com os contextos de origem dos alunos. No primeiro caso, isto é, no que à autonomia diz respeito, o PAFC convive com a prescrição

curricular das Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o que pode gerar uma certa tensão, nomeadamente porque os alunos estão em situações de partida distintas relativamente aos bens culturais (BOURDIEU; PASSERON, 2011). Como foi referido por um dos gestores escolares, houve “muita resistência, e ainda há, porque foram mudanças muito radicais. Mudanças com poucos anos para solidificarem, e para se avaliar o que correu bem e o que correu mal” (VDC).

Concretização do PAFC nas escolas

O discurso político que reitera a importância da participação dos professores na concretização e/ou inovações curriculares em Portugal é uma bandeira que tem vindo a ser levantada desde o final da década de oitenta do século passado (LEITE; FERNANDES, 2010, 2012). A partir dessa época, começaram a surgir propostas políticas propulsoras de descentralização do poder decisório do governo central, na prescrição de um currículo, reconhecendo-se às escolas e aos seus atores sociais uma maior autonomia nas tomadas de decisões educacionais e curriculares (BOLIVAR BOITIA, 1999; APPLE, 2008; LEITE, 2006; FERNANDES, 2007).

Aos olhos do governo central, o enquadramento curricular do PAFC é “motivado pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcancem aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (PORTUGAL, 2017a, p.13881). Espera-se que, movidas por esses princípios, as escolas, mediante as suas realidades, estabeleçam e definam prioridades de reconhecimento dos percursos e progressão formativa dos alunos no âmbito da contextualização do currículo no quotidiano (ALVES, 2003; LOPES, 2005; CANDAU, 2011; OLIVEIRA, 2013).

Esse cenário de delegação de poderes às escolas está associado a uma mudança na concepção e forma de se construir o currículo alinhado às orientações nacionais. Os enunciados dos responsáveis escolares, entrelaçados na segunda categoria de análise identificada no estudo, e como já referimos, materializam e se complementam em três subcategorias: O PAFC e “novas” formas de pensar e construir o currículo na escola; O lugar dos professores na promoção do currículo enquadrado pelo PAFC; os limites do PAFC num contexto de mudança de concepções curriculares na escola. São dados relativos a estes aspectos que a seguir são apresentados.

O PAFC e “novas” formas de entender a construção do currículo

A adesão ao PAFC implica um acordo com os princípios de flexibilização e de contextualização do currículo, expresso nos modos de organização dos alunos – assente no reconhecimento da importância dos seus multiníveis –, do trabalho docente – assente na diferenciação pedagógica –, e da gestão do currículo mediante as distintas realidades

educativas. Como foi referido por uma professora coordenadora do PAFC, “cada escola e cada professor está a gerir o PAFC conforme os alunos que têm” (...); “conforme o ano foi avançando, cada colega foi vendo e mediante o que os alunos iam propondo e manifestando interesse, foram trabalhando determinados temas (PC)”.

Percebe-se, na opinião desta entrevistada, o esforço dos professores em adotarem estratégias metodológicas ou procedimentos curriculares mais adequados e significativos para os alunos com quem trabalham. Neste cenário, em se tratando das mudanças conferidas às escolas portuguesas pelo PAFC, um dos responsáveis de escola reafirmou que:

É sempre muito complicado, porque as escolas têm realidades diferentes. Quando se está a produzir algum documento, algum trabalho, algum projeto, porque depois [o professor] diz: o meu aluno não é capaz. O meu faz isso facilmente. E, portanto, arranjar ali um equilíbrio é sempre complicado. Mas faz-se! (AD)

O excerto aponta para o reconhecimento da complexidade da proposição de um Projeto Educativo por escola, que considere os diferentes tempos e progressões de aprendizagens dos alunos, embora se consiga, nos termos do entrevistado: “um equilíbrio”. Com estas posições fica explícita a importância dos professores se assumirem como gestores do currículo (LEITE, 2003, 2006; LEITE; FERNANDES, 2011, 2012; TRINDADE, 2012) e dos processos de aprendizagens dos alunos, num contexto em que o currículo é planejado e “elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem” (YOUNG, 2014, p. 199).

A intervenção proposta pelo PAFC sinaliza a possibilidade de se gerir até 25% dos tempos de aprendizagens na escola, a partir da proposição de projetos curriculares de intervenção nas disciplinas ou áreas de conhecimentos em que os alunos demonstrem mais dificuldades de aprendizagem. A este propósito, um dos entrevistados afirmou:

O projeto tem de se inserir naquela área, mas há liberdade de ajustar as outras. O professor do primeiro ciclo acumula as áreas todas e por isso é mais fácil. É quase uma questão de boa ou má vontade, porque as outras áreas, ele gere-as como quiser. E depois só tem com os colegas de ver qual é a área que os miúdos [alunos] estão com mais dificuldades. E, portanto, o trabalho é como quiser. (AD)

A mobilização dos agentes educativos no PAFC, em especial o professor, para a promoção e garantia do sucesso de todos os alunos, rompendo com obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo, implica o deslocamento de lugares no processo educativo: o professor se coloca, não apenas como um facilitador do acesso ao conhecimento, mas como mediador e reconstrutor do currículo a partir de um olhar de investigador sobre suas práticas curriculares e sobre o desempenho de cada aluno, de modo

a promover uma relação dialógica (FREIRE, 1972, 1974, 1994) entre os saberes dos alunos e as competências definidas pelo Perfil de Saída do Aluno (PA).

A mudança de política curricular nas escolas portuguesas, assegurada pelo PAFC, para a mediação das aprendizagens a partir da construção de um currículo que promova a aprendizagem de todos os alunos, apresenta-se num cenário de complexidades resultantes de fatores de diferentes ordens: didática, formação docente, valorização profissional, condições de trabalho, entre outras. Segundo um dos entrevistados, “em Portugal, por tanta mudança que houve na lei, e pelo fato das leis serem bastante gerais, [...] se corresse agora o Porto todo, cada Agrupamento de Escolas faz quase uma coisa diferente, mesmo sem flexibilização” (AD). Como se depreende, trata-se de uma flexibilização e autonomia que não dependem apenas dos enquadramentos legais, mas de uma ideologia que concebe os professores como agentes de mudanças curriculares. Como foi referido por um entrevistado,

a flexibilização irá ser mais rapidamente implementada, ou não, dependendo dos professores. Há professores que são mais abertos. E nós vemos isso na mesma escola, em que as equipas pedagógicas são diferentes, em umas resulta uma maravilha e noutras é complicado, com as mesmas metas, com alunos do mesmo meio. Simplesmente, as pessoas são abertas à metodologia de projeto. E, portanto, fazem com que resulte. (AD)

A análise do que foi enunciado pelos entrevistados revela que não há em Portugal uma homogeneidade na forma de conceber as políticas curriculares, bem como as diferentes possibilidades do professor acompanhar o desempenho dos alunos e planejar formas de intervenção pedagógica e curricular para reduzir os índices de insucesso escolar. O entendimento sobre a construção do currículo depende do Projeto de Escola ancorado nas decisões curriculares dos seus agentes educativos.

O lugar dos professores na promoção do currículo enquadrado pelo PAFC

Como temos vindo a evidenciar neste artigo, reconhecemos aos professores um papel importante na promoção da justiça curricular (SAMPALIO; LEITE, 2015) que deve orientar a educação em geral e a escola pública em particular, nomeadamente no contexto dos princípios em que assenta o PAFC. Esta interpretação foi igualmente veiculada por uma das responsáveis de escola quando problematizou: “se nós estamos a pedir aos professores para adequarem [o currículo] ao contexto das suas práticas, e depois lhe exigimos que cumpram o previsto em Metas Curriculares, demasiadas exigentes para os alunos, há coisas que não batem certo” (CA).

Como se depreende, fazer escolhas metodológicas de modo a garantir práticas curriculares inclusivas não se alinha à prescrição curricular nacional assente no cumprimento de Metas curriculares, ou seja, os professores estão sempre a enfrentar

conflitos de ordem política, poder de decisão, sobre a melhor forma de garantir aprendizagens a partir dos níveis de desempenho dos alunos. Como explicitou esta entrevistada: “se temos um tipo de alunos, temos que adequar as estratégias, a ação educativa, de modo a fazer com que todos os alunos aprendam, que todos consigam. Mas aprendam o que é essencial. E isso está no documento” (CA). Esta opinião converge com o entendimento do currículo enunciado no documento do PAFC, tal como é expresso no artigo 2º:

- a) Currículo dos ensinos básico e secundário», o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

O processo de transição de perspectivas e de práticas para a construção curricular nos moldes do PAFC implica uma política de formação docente em contextos de redes e culturas de colaborativas (ÁVILA, 2000; HARGREAVES, 1998; SANTOS GUERRA, 2002; LEITE; PINTO, 2016), que constituam espaços formativos que permitam aos professores a realização de reflexões sobre o seu fazer pedagógico e curricular face aos novos desafios que lhes têm sido propostos. A este nível, segundo uma das entrevistadas, o PAFC tem tido limitações. Como foi realçado, considerando que os professores “estão muito sozinhos neste processo, embora tenha havido muitos seminários, muitos encontros, eles são sempre para um grupo restrito. Eventualmente, para os colaboradores das direções, os coordenadores de projetos e pouco mais (...). Falta muito, do meu ponto de vista, um acompanhamento no terreno que proporcione formação em contexto” (CA).

Em contraposição a esta situação de ausência de um maior acompanhamento das ações do PAFC nas escolas pelo ME, um dos Agrupamentos de Escolas investigados promoveu formas de possibilitar momentos de partilha entre os professores. Nesses momentos, “os colegas falam e partilham as suas vitórias. Não é tudo mau. Mas também partilham muitas angústias sobre situações que às vezes não correm tão bem (PC).

Em síntese, os responsáveis escolares revelam que se faz necessário garantir formas de intervenção política que promovam processos de formação docente face a contextos de complexidades e que, por isso, favoreçam melhores condições de atuação profissional.

Os limites do PAFC em contexto de mudanças de concepções curriculares

Embalados pelo entendimento de que “o discurso que aponta para a necessidade do currículo nacional ser adequado aos contextos e às situações reais é hoje reconhecidamente aceite por grande parte dos professores Portugueses” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200), em nossa análise nos deparamos com limites imposto pelo PAFC, num cenário de reconhecimento deste discurso político pelos agentes escolares e de seus desdobramento

dos contextos de prática (BALL, 2001, 2002; MAINARDES, 2006) e entendendo estas práticas no quadro de uma responsabilização curricular pressuposta pela reconfiguração da função reguladora do Estado (HYPÓLITO, 2010).

Apesar do que estamos a veicular, reconhecemos que, nas práticas curriculares efetivas em sala de aula, nem sempre os professores conseguem (inter)relacionar o conhecimento que é importante à aprendizagem dos alunos e o conhecimento prescrito para a escola, pondo em cheque a centralidade do “conhecimento dos poderosos” e do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2010), isto é, buscando entender qual o objeto do currículo em um projeto para emancipação social. Esta situação ocorre “porque, muitas vezes, desprezam-se situações que são altamente significativas, e que estão ao lado da sala de aula” (e que não se valorizam porque) “não estão no manual escolar, porque há muito a tradição do manual escolar” (CA). Para a entrevistada, ainda ocorrem muitas situações em que o “manual dita o currículo. E tudo o que sai fora do manual escolar não é importante, porque não é o programa. O programa é o manual. Confunde-se o programa com manual e o manual com programa. E tudo isso é o currículo” (CA).

Sobre o lugar e o poder do manual escolar enquanto definidor do currículo escolar, encontramos uma convergência discursiva expressa no depoimento: “em Portugal, as pessoas são muito fiéis aos manuais. E guiam-se muito pelo que está no manual” (AD). Na contramão da concepção de currículo como prescrição de conteúdos pelos manuais escolares, a implementação do PAFC tem posto “em causa os manuais como instrumento referencial do currículo, que não deve ser. É um material entre outros” (CP). E tem implicado “pôr em causa aquelas práticas de transmissão e de reprodução de conhecimentos como essência da aprendizagem” (CA).

Nas suas falas os entrevistados indicam os limites e as formas que a escola tem encontrado para possibilitar momentos de partilha e de reflexão sobre as perspectivas mais tradicionais de currículo, concomitantemente a discussão sobre a materialização de práticas docentes mais inovadoras. Inicia-se, assim, o reconhecimento de que a proposta do PAFC “é mais motivadora, envolvente do que propriamente estar a trabalhar só no manual” (CA). Este depoimento traz, no entanto, indícios da necessidade de uma desconstrução curricular das culturas escolares (PÉREZ GOMÉZ, 2001; HARGREAVES, 1998), no contexto em que os professores ainda se colocam como consumidoras das orientações curriculares nacionais.

Outro limite imposto às orientações curriculares mais autônomas e flexíveis na escola, segundo uma das entrevistadas, encontra-se na prescrição das Metas. Como foi referido, elas “têm de ser cumpridas até ao fim do ano de escolaridade. É flexível a maneira como nós vamos gerir esse tempo. Mas não a nível de conteúdo, porque têm que estar dado até o fim do ano. O professor vê-se pressionada a cumprir as Metas” (PC).

Dos enunciados supracitados, emergem três limites impostos à construção do currículo na escola no contexto em que “embora as escolas tenham alguma autonomia, isto é uma autonomia muito relativa, porque depois há sempre obstáculos de todos os lados” (CA). O primeiro obstáculo está assente no lugar do manual didático como definidor do currículo; o segundo, no cumprimento de Metas curriculares; e o terceiro, no enquadramento político do

currículo a partir das prescrições das aprendizagens essenciais, relacionadas à Matriz, comum para todas as escolas, de conhecimentos, capacidades e atitudes do Perfil do Aluno.

Efeitos do PAFC na construção, pela equipe escolar, de uma concepção de currículo

Como temos vindo a sustentar neste artigo, em Portugal caminha-se na direção do entendimento de que os professores estão a construir uma significação para as concepções de autonomia e flexibilidade curricular e que essa significação, ao indicar para uma recontextualização curricular, pode implicar uma escola mais inclusiva, capaz de “ampliar as oportunidades de aprendizagem” (YOUNG, 2014, p. 197).

As escolas, que aderiram ao PAFC, estão a vivenciar, de acordo com a sua cultura organizacional (HARGREAVES, 1998), e também com o processo de significação dos professores sobre as concepções e o enquadramento curricular proposto, experiências curriculares e de colaboração diferenciadas que as levam a refletir sobre o processo de mudança e inovação em contextos específicos. Nesse processo, os entrevistados apontam para um *movimentum* de avaliação contínua das experiências do PAFC, como se infere do excerto de uma entrevista:

Temos de fato que perceber se estamos a fazer o mesmo que antes. Se estamos num ciclo vicioso. E não conseguimos sair daqui. Estamos sempre a tentar reproduzir algum conhecimento, que para a maioria dos alunos não faz sentido, ou se estamos de fato a pegar em questões que são motivadoras para os alunos [...]. E conseguimos ancorar aprendizagens naquelas que previamente já sabem, ou se estamos a falar de coisas que eles vão memorizando, e até vão despejando no teste. (CA)

Aliado ao processo de reflexão sobre o fazer pedagógico, os responsáveis de escolas sinalizam a necessidade da partilha da experiência do PAFC entre os professores. No entanto, em uma cultura da partilha, “o grande desafio, é o pôr em comum. E vamos ver se resulta bem. Acredito muito nessa partilha de boas práticas” (CA). Segundo a entrevistada, o fomento da prática da partilhar, no Agrupamento de escolas, “tem sido o nosso lema, sem pôr em causa uns nem outros. Mas valorizando aquilo que devolve, que cada ciclo tem. Mas apostando numa continuidade educativa e curricular, que é importante” (CA). Neste sentido, reitera o seu posicionamento: “essa partilha daquilo que fazemos individualmente e coletivamente com os nossos alunos, das dificuldades e conquistas que conseguimos, é muito importante” (CA). Este “expor” o saber-fazer docente assente na “troca de experiências e partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Nesses momentos de partilha, os professores expõem seus sentimentos e angústias vivenciadas com a mudanças curriculares propostas pelo PAFC, como podemos constatar pelos enunciados dos responsáveis de escolas:

Nós não estamos em posição. Nós fazemos aquilo que nos mandam. Mas é praticamente comum a todas as colegas queixarem-se que têm alunos que não conseguem, que estão muito atrasados. (PC)

É um passo de cada vez. Pôs as pessoas a discutirem metodologia de trabalho projeto. Temos casos com feedback positivo, por exemplo: a colega que falamos há pouco, ela tem feito práticas muito diferentes dos habituais. E está a reconhecer isso. (CA)

É mais uma utilização que as pessoas o fazem e fazem-no. Há Agrupamentos que estão a fazer a flexibilização muito bem. E a prova disso, foi que em 236 Agrupamentos no primeiro ciclo só 10/15 é que adotaram a flexibilização, enquanto no segundo ciclo foi toda a gente desses 236 Agrupamentos. (AD)

As percepções destes responsáveis de escolas são fruto de observações da construção de um processo de mudança que, “nesta primeira fase, está numa orientação positiva. Mas não conseguida ainda, pelo menos, na totalidade” (CA). Como se depreende, os discursos vão se interpelando, não podendo, portanto, falar-se em uma generalização para todo o território português. No entanto, pode se afirmar que está a ser experienciado um processo de construção compartilhada nos Agrupamentos de Escolas pesquisadas, de modo que a mobilização para a construção do currículo garanta as Aprendizagens Essenciais e, também, o cumprimento de Metas curriculares. Como referiu um dos entrevistados a propósito da questão “e por que precisamos mudar a escola, mudar as orientações curriculares?”, porque temos a clareza de que “aquele aluno que estava sentadinho na sua sala a ouvir o professor. E aquilo era o ideal, não pode ser assim, tem que ir à procura. Tem que ir localmente ver as coisas. Fazer muitos trabalhos de projeto (AD)”.

A ilação sobre as mudanças curriculares introduzidas pelo PAFC é bem clara pelo que é dito por uma das entrevistadas:

Se me perguntarem se o projeto introduziu grandes mudanças a nível da forma de atuar, eu digo-lhe que não. Não tem introduzido grandes mudanças. Mas, pelo menos, tem uma vantagem: pôs as pessoas a pensarem que há outras formas de fazer as coisas. Ainda não conseguiram fazer, mas é um passinho. Agora, uma mudança significativa talvez não, embora saiba que há professores que estão a desenvolver processos mais transformadores, mais apelativos e mais dinâmicos do ponto de vista da participação ativa dos alunos. (CA)

O enunciado supracitado faz um balanço pouco positivo sobre as mudanças na forma de conceber e gerir o currículo com a experiência pedagógica do PAFC neste Agrupamento de Escolas *loci* da investigação. Tratando-se de um processo de mudança no campo da

construção curricular e das práticas docentes, como proferimos ao longo do artigo, esta medida governamental implica um conjunto de ações políticas propulsoras de condições favoráveis às mudanças curriculares. O que está a ocorrer torna evidente quer a existência de fronteiras à autonomia curricular, quer tensões introduzidas nas escolas pelo PAFC, e que precisam ser socializadas. É neste sentido que uma das entrevistadas apontou: “falta passar aos outros a mensagem das dificuldades, dos dilemas com que se têm confrontado, da forma como se têm unido e trabalhado colaborativamente para superar as fragilidades. E, também, das grandes conquistas do PAFC” (CA).

Considerações finais

A construção deste artigo, como referido, teve como foco de pesquisa a medida curricular do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC) em Portugal. A recolha de opiniões de responsáveis de Agrupamentos de Escolas do 1º ciclo da Educação Básica, no que se refere a este Projeto e aos processos de gestão do currículo, no contexto de complexidades, e a sua análise, permitiu tecer o conjunto de interpretações a que os pontos anteriores deste artigo fizeram referência.

Em sua amplitude, o estudo, no intercruzamento das percepções dos responsáveis de Agrupamentos de Escolas, permitiu construir um conhecimento advindo das respostas às questões de partida: qual a concepção dos responsáveis de Agrupamentos de Escolas sobre a implementação do PAFC a partir dos princípios de flexibilidade e autonomia curricular? E, como vêm gerenciando as ações do referido projeto em prol da aprendizagem de todos os alunos?

Em relação à primeira questão, os entrevistados compreendem que esta política reconhece a escola como espaço dinâmico de inclusão e equidade social, e por isso deve se colocar como corresponsável pela aprendizagem de todos os alunos. Entendem também que à escola é conferido o poder de decisão curricular, além de reconhecerem, de forma enfática, que os professores são considerados e colocados como agentes reconfiguradores e recontextualizadores do currículo.

Em relação à segunda pergunta os entrevistados, gestores escolares e do projeto PAFC, reconhecem que a referida medida política, ainda em fase de consolidação, tem vindo a implicar em um processo inicial de mudança e inovação curricular. Este processo é concebido de forma diferente pelos professores, no âmbito dos Agrupamentos investigados, pois os diferentes agentes sociais em cada escola, num cenário de tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade, estão a buscar o seu ponto de equilíbrio de modo a garantir o cumprimento de Metas curriculares prescritas numa fase anterior por um outro governo, e das Aprendizagens Essenciais, essas alinhadas ao Perfil estabelecido para o Aluno no final da escolaridade obrigatória.

Em síntese, essa medida política, ao propor um *movimentum* de desconstrução histórica do lugar do currículo prescrito pelo governo central em Portugal, tradicionalmente imposto às escolas numa lógica centralizadora, confere novos poderes curriculares às escolas e aos

professores. Face a este poder conferido estão a ocorrer ainda constrangimentos e sentimentos de incertezas políticas, aliados ao entendimento do currículo como Projeto de escola. Em síntese, o estudo realizado e focado num contexto de análise sobre o PAFC, que no ano letivo 2017/2018 se iniciou em Portugal, permite concluir que há ainda um longo caminho a percorrer e discussões a fazer no campo das políticas curriculares antes de ser generalizada esta concepção a todo o território português.

Notas

- ^{1.} Os Agrupamentos de Escolas em Portugal foram instituídos pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 e são constituídos por um conjunto de escolas da mesma zona geográfica, englobando desde a educação infantil à educação básica e ao ensino médio/secundário. De acordo com os princípios gerais do referido decreto: “a constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa (PORTUGAL, 1998, p.1988).

Agradecimentos

Este trabalho é financiado (parcialmente) por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto estratégico do CIEE, com a referência “UID/CED/00167/2013”.

Referências bibliográficas

- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.
- APPLE, M. Curriculum planning: content, form, and politics of accountability. In CONNELLY, F. M. (eds.). **The Sage handbook of curriculum and instruction**. Los Angeles: Sage, 2008, p. 25-44.
- ÁVILA, J. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol 35, nº 126, p. 539-564, 2005.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 15, nº 2, p. 3-23, 2002.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, vol 1, nº 2, p.99-116, 2001.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BAUER, M.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BOLIVAR BOITIA, A. El currículo como un ámbito de estudio. In ESCUDERO MUÑOZ, J. M. **Diseño, desarrollo e innovación del currículo**. Madrid: Síntesis, 1999, p.27-34.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANDAUI, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, vol 11, nº 2, p. 240-255, 2011.
- CONNELL, R. Just education. **Journal of Education Policy**, vol 27, nº 5, p. 681-683, 2012.
- _____. **Escuelas e justicia social**. Madrid: Editions Morata, 1999.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- FERNANDES, P. Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). **Revista Teias**, vol 7, p. 13-14, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1994.
- _____. **Acção cultural para a libertação**. Lisboa: Ed. Moraes, 1972.
- _____. **Uma educação para a liberdade**. 4ª Ed. Porto: Edição Textos Marginais, 1974.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
- HYPOLITO, M. A.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, vol 8, nº 2, p. 1-16, 2012.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 31, nº 113, p. 1337-1354, 2010.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. Challenges of curricular contextualisation: teachers' perspectives. **The Australian Educational Researcher**. doi:10.1007/s13384-018-0271-1. 2018.
- LEITE, C.; PINTO, C. O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 48, p. 69-91, 2016.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; SILVA, S. M. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP. **Revista Educação**, vol 36, nº 1, p. 35-43, 2013.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, vol 9, nº 2, p. 35-49, 2012.
- _____. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. **Revista Educação**, vol 33, nº 3, p. 198-204, 2010.
- LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteiras**, vol 6, nº 2, p. 67-81, 2006.
- _____. O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - implicações para a formação de professores. In: **Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural**: actas do V colóquio Internacional Paulo Freire, 2005a.
- _____. El currículo escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad, en Portugal. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol 9, nº 2, p. 1-18, 2005b.
- _____. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.
- _____. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norma; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **O planeamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.
- LOPES, A.C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, vol 5, nº 2, p. 50-64, 2005.

- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 27, nº 94, p. 47-69, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, vol 23, nº 79, p.15-38, 2002.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa & Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, 2009.
- OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagem e ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, vol 13, nº 3, p. 375-391, 2013.
- PACHECO, J. A. Estrutura curricular do sistema educativo português. In: PACHECO, J. A. (org). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008, p.
- PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Consulta pública – Currículo dos Ensinos Básico e Secundário. Documento Síntese. Revisão do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. 2018.
- PORTUGAL. Despacho nº 5908/2017, de 05 de julho, 2017a.
- PORTUGAL. Despacho nº 6478/2017, 26 de julho, 2017b.
- PORTUGAL. Despacho nº 15971/2012, 14 de dezembro, 2012b.
- PORTUGAL. Despacho nº 10874/2012, 10 de agosto de 2012a.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 115-A, 05 de maio de 1998.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter?. In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (Eds.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015. p. 134-148.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: Priestley, M.; Biesta, G. J. J. (Eds.). **Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice**. London: Bloomsbury Academic, 2013, p. 187-206.
- SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, vol 15, nº 3, p. 715-740, 2015.
- SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS GUERRA, M. A. **Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola**. Porto: Porto Editora, 2002.
- TRINDADE, R; COSME, A. A diferenciação curricular e pedagógica como desafio epistemológico. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, vol 9, nº 23, p. 21-42, 2014. Disponível em: <<http://seer.utp.br/index.php/a/article/view/342/340>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.
- _____. **Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- VILELAS, J. **Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento**. Lisboa: Edições Silabo, 2009.
- TRINDADE, R. **O movimento da educação nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo**. Porto: Editorial Universidade do Porto, 2012.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: O que é e por que é importante?. **Cadernos de Pesquisa**, vol 44, nº 151, p.190-202, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707/2659>>. Acesso em: 10 de março de 2018.
- _____. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

Correspondência

Adriana Cavalcanti dos Santos: Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Atua no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL).

E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

Carlinda Leite: Professora Catedrática da Universidade do Porto/FPCEUP, Investigadora sénior do CIIIE a cuja direção pertence, Avaliadora perita da A3ES, Presidente da Comissão de Ética da FPCEUP.

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras
